

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**POSGRADO CONJUNTO FOD - FAPSI**



**RELACIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS Y EL FEEDBACK  
CORRECTIVO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO DE  
CASOS**

**POR:**

**ALBERTO AGUILAR MIJES**

**PRODUCTO INTEGRADOR**

**TESINA**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER  
EL GRADO DE  
MAESTRIA EN PSICOLOGIA DEL DEPORTE**

**NUEVO LEÓN, ABRIL DEL 2019**

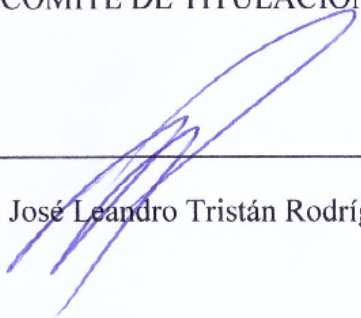
# **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

## **POSGRADO CONJUNTO**

### **FOD-FAPSI**

Los miembros del comité de titulación de la Maestría en Psicología del Deporte integrado por la Facultad de Organización Deportiva y la Facultad de Psicología, comendamos que el Producto Integrador en la modalidad de Tesina titulada “Relación de la Presentación de las Tareas y el Feedback Correctivo del Profesor de Educación Física: Estudio de Casos” realizado por el Lic. Alberto Aguilar Mijes, sea aceptado para su defensa como oposición al grado de Maestro en Psicología del Deporte.

#### **COMITÉ DE TITULACIÓN**




---

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez




---

Mtro. Argenis Peniel Vergara Torres



---

Dra. Jeanette Magnolia López Walle



---

Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero  
Subdirección de Posgrado de la FOD

Nuevo León, Abril 2019

## **DEDICATORIA**

Principalmente le dedico este trabajo a mi Esposa Sayonara Miloc y a mis Padres.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi Esposa Sayonara Miloc por su incansable e incondicional apoyo que me ha otorgado toda nuestra vida.

A mis entrañables Maestros

Dra. Janette Magnolia López Walle.

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez.

por su decidido respaldo para el logro de este título.

A mi querido Maestro y Amigo

Lic. José Alberto Pérez García.

Mi eterno agradecimiento por su intervención para el estudio de esta maestría.

A mis Padres, por la formación y educación que de ellos recibí.

FICHA DESCRIPTIVA  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
Posgrado conjunto FOD-FAPSI

**Fecha de Graduación: Abril del 2019.**

Alberto Aguilar Mijes

**Título del Producto Integrador: RELACIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS Y EL FEEDBACK CORRECTIVO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO DE CASOS**

**Número de Páginas: 52**

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Psicología del Deporte

**Resumen de la tesina:** La presente investigación se centra en analizar el comportamiento de los profesores en la fase interactiva en las sesiones de Educación Física mediante la aplicación de los cuestionarios de la Presentación de las Tareas y la Cantidad del Feedback Correctivo. La muestra que participó es por conveniencia y está compuesta por 2 profesores de Educación Física del nivel primaria del Sistema Federal del Estado de Nuevo León. El diseño de la clase de Educación Física fue a nivel de primaria, contando con 30 alumnos (15 niños y 15 niñas) por grupo evaluado. Respecto a los resultados obtenidos encontramos que al realizar una presentación de las tareas con calidad el profesor tendrá mayor facilidad para observar e identificar los errores de los alumnos, decidir si reacciona o no, determinar la naturaleza y la causa del error, intervenir (comunicar el feedback) y llevar a cabo un seguimiento del feedback (Piéron, 1996), porque el profesor en la presentación de las tareas proporciona un número adecuado de indicaciones claves, indicaciones claves precisas, indicaciones claves cualitativas, proporcionar directrices claras (Rink, 1994, 2013) y comprensibles sobre la actividad (Curran et al., 2013; Reeve, 2009) de forma positiva para que el atleta pueda alcanzar el objetivo de las diferentes actividades (Smith et al., 2015). Se puede concluir que la presentación de las tareas comunicada de forma eficaz por parte de los profesores de educación física facilita comunicar un feedback correctivo centrado en los aspectos de calidad en la realización de la tarea.

**Palabras clave:** Presentación de las tareas, Feedback y Educación Física.

FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL.

---

## Tabla de Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>2</b>
<b>Fundamentos teóricos.....</b>	<b>5</b>
<b>Fase Interactiva.....</b>	<b>5</b>
Presentación de las Tareas.....	5
Feedback. ....	10
<b>Fundamentos Metodológicos.....</b>	<b>19</b>
Población. ....	19
<b>Instrumentos para la obtención de la información. ....</b>	<b>19</b>
Cuestionario para la Presentación de las tareas .....	19
Cuestionario para medir el Feedback correctivo .....	21
<b>Procedimiento general.....</b>	<b>22</b>
<b>Análisis de los datos.....</b>	<b>22</b>
<b>Resultados y discusión .....</b>	<b>24</b>
<b>Conclusiones. ....</b>	<b>42</b>
<b>Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación. ....</b>	<b>44</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>46</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1. Secuencia del Muestreo de los Alumnos del Estudio. ....</b>	<b>19</b>
<b>Tabla 2. Categorías de observación de QMTPS. ....</b>	<b>20</b>
<b>Tabla 3. Categorías de observación del CCFC ....</b>	<b>21</b>
<b>Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1. ....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No.2. ....</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 6. Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 2. ....</b>	<b>29</b>
<b>Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1. ....</b>	<b>32</b>
<b>Tabla 8. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1. ....</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2. ....</b>	<b>35</b>
<b>Tabla 10. Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2. ....</b>	<b>37</b>

Two vertical lines, one red and one blue, running down the left side of the page.

# INTRODUCCIÓN



## Introducción

La presente investigación aborda el comportamiento que realiza el profesorado de Educación Física en la fase interactiva (práctica). Durante la fase interactiva se toman decisiones con anticipación para prevenir problemas que se pueden presentar o los que surjan en el transcurso de la clase (Metzler y Young, 1984). Asimismo, Griffey y Housner (1999) mencionan que durante esta fase los profesores registran una atención sobre las pistas del comportamiento de los alumnos y del contexto.

Uno de los objetivos de las investigaciones en docencia es la identificación de las prácticas que influyen positivamente en el aprendizaje del estudiante. Por ello se han realizado observaciones sistemáticas en las aulas con la finalidad de correlacionar las acciones manifiestas del docente y el estudiante. Nuestro objetivo principal fue conocer la relación de la presentación de las tareas y el feedback correctivo durante la clase de educación física.

Las variables implicadas en el presente estudio son el comportamiento del profesor, en lo particular, la Presentación de Tareas y la Cantidad de Feedback correctivo. En esta investigación se muestran las principales conductas que ocupan la atención de los educadores físicos durante el proceso de enseñanza en la sesión de Educación Física. Desde una perspectiva conductual, la clave para proporcionar un liderazgo eficaz es centrarse en dar instrucciones técnicas claras (Smoll y Smith, 2001) y proporcionar feedback (Curtis, Smith y Smoll, 1979). Ambas conductas del profesor son considerados aspectos importantes de los comportamientos pedagógicos en el proceso de enseñanza de las habilidades motoras (Rink, 2013) y en las experiencias psicológicas en la participación de los alumnos (Tristán et al., 2016). Sin embargo, los profesores al transmitir información lo hacen de forma general haciendo una escasa referencia sobre los criterios de calidad en la realización y en el resultado de las tareas (Mesquita, Farias, Rosado, Pereira y Moreno, 2008). También, tienen poca claridad al dirigirse a los alumnos, siendo que la claridad es una competencia comunicativa que profesores deben considerar para

expresar lo que quiere que sus estudiantes logren y se sientan capaces de comenzar a participar en las actividades de aprendizaje (Tristán et al., 2016). Además, es importante que el profesor tenga en consideración que la forma en cómo se comunica el feedback correctivo puede tener diferentes efectos dependiendo de cómo es percibido por los alumnos (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010). Las percepciones que tengan los alumnos puede provocar diferentes estados motivacionales y resultados diversos en sus comportamientos (Hein y Koka, 2007). Estas variaciones en el ambiente psicológico creadas por los profesores son determinantes de la calidad del compromiso de los alumnos (Balaguer, González, Fabra, Castillo, Mercé y Duda, 2012) en la clase de educación física.

Es importante que los profesores entiendan que cuando presenten las tareas u otorguen un feedback correctivo tomen la perspectiva de sus alumnos, permitan la elección en las tareas propuestas, en cómo superar los errores, y proporcionar una razón o justificación de lo que se transmite para que los estudiantes no sean desalentados por las instrucciones proporcionadas. Así como propiciar los lazos afectivos y el respeto entre alumnos y profesor para que se sientan parte de la clase (Tristán et al., 2018).

El objetivo general del estudio fue conocer la relación de la presentación de las tareas y el feedback correctivo durante la clase de educación física. Mientras que los objetivos específicos fueron: identificar y comparar los factores de presentación de las tareas y el feedback correctivo de los profesores; y analizar la relación de la presentación de las tareas y el feedback correctivo de acuerdo a los factores específicos de ambos comportamientos del profesor.

Two vertical lines, one red and one blue, running down the left side of the page.

# **CAPITULO I**

# **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

## **Fundamentos teóricos**

### **Fase Interactiva.**

Mosston (1988) señala que la fase interactiva inicia en el momento en que se da el contacto entre el profesor-alumnos y que, igual que en la etapa anterior, todos los docentes toman decisiones que reflejan el comportamiento del maestro durante esta parte de la clase. La comunicación de directrices y expectativas claras y comprensibles para que los alumnos se sientan capaces de comenzar a participar en la actividad y que el error forma parte de su aprendizaje (Smith et al., 2015), permite que el alumno disfrute lo que hacen favoreciendo la calidad de su participación en la sesión de educación física. En la educación física, desde una perspectiva conductual, la clave para proporcionar un liderazgo eficaz es centrarse en dar instrucciones claras (Smoll y Smith, 2001) y proporcionar feedback (Curtis, Smith y Smoll, 1979). Por eso, para Piéron (1999) las principales funciones que se dan durante el proceso de enseñanza son: la presentación de las tareas y el feedback.

### **Presentación de las Tareas.**

La instrucción usualmente inicia con la comunicación de información, que consiste en una explicación o demostración de los procesos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes que van a ser aprendidas o la explicación o demostración de los hechos, conceptos, principios o temas que el alumno va a aprender (Kelly y Melograno, 2004). La presentación de las tareas, es una de las habilidades más importantes que un profesor puede desarrollar (Piéron, 1996; Rink, 1993; 2010) y es definida como la comunicación del entrenador hacia los jugadores de qué hacer y cómo hacerlo antes de iniciar la práctica de las tareas o actividades (Rink, 1994) y engloba las intervenciones verbales y no verbales del entrenador, como la explicación y demostración de un gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Muchos profesores de educación física toman demasiado tiempo hablando, lo que ocasiona que muchos alumnos pasen mucho tiempo escuchando, esperando y organizando (Siedentop y Tannehill, 2000). Los

profesores necesitan comunicarse, pero en la educación física los alumnos necesitan moverse (Graham, 2008).

Es necesario realizar la presentación de las tareas con claridad y que tengan el potencial para facilitar el aprendizaje, pero el desarrollo de esta habilidad requiere preparación y práctica (Rink, 2010). La autora antes mencionada considera que para lograrlo se requiere lo siguiente:

1. Atraer la atención de los alumnos. La mejor presentación de la tarea en el mundo no tiene valor, al menos que el profesor tenga la atención de los alumnos. Por eso toda comunicación informativa requiere una atención mantenida por parte del que recibe el mensaje (Piéron, 1996). Unas de las razones por la que los profesores no tienen la atención de los alumnos son:
  - ☐ No haber establecido señales y procedimientos con los alumnos cuando se quiere la atención.
  - ☐ Cuando el alumno está preocupado con otros factores del medio ambiente, como otra gente u otros materiales.
  - ☐ Porque los alumnos no pueden escuchar o ver lo que está pasando.
  - ☐ Porque el profesor no utiliza el tiempo adecuadamente.
2. Secuencia del contenido y la organización de los aspectos de las tareas. Estos aspectos pueden determinar cuánto éxito se va a tener en las respuestas de los alumnos de las tareas que se van a presentar. La presentación de las tareas usualmente involucra información concerniente a (1): qué tarea se va a desarrollar (incluyendo la orientación de meta) y, (2) los planes de organización de la forma en que la tarea va a ser llevada a la práctica.
3. Mejora de la claridad de comunicación. El profesor es claro cuando el alumno responde a la tarea en la misma forma en que él lo indicó. La claridad de la presentación se auxilia utilizando algunas de las siguientes directrices cuando presenta el material.

- Orientar al alumno (establecer la inducción) sobre qué es lo que va a realizar, cómo y porqué.

- Secuenciar la presentación en un orden lógico.

- Dar ejemplos de cómo deben de ejecutar una acción y cómo no lo deben hacer.

- Personalizar la presentación con los nombres de los alumnos y experiencias personales del profesor y alumnos en la sesión.

- Repetir cosas difíciles de entender.

- Dar un ejemplo de una experiencia personal del alumno, similar a la que se presenta.

- Revisar el entendimiento de los alumnos.

- Presentar el material dinámico con inflexiones de la voz.

4. Escoger una forma de comunicarse. El profesor tiene que decidir si presentar la tarea verbal o utilizar la demostración y/o otros materiales visuales. En la educación física la comunicación visual toma la forma de demostración, además utilizada con la explicación verbal se provee a los alumnos de dos fuentes de información. Para llevar a cabo la demostración se plantean las siguientes directrices que tienen las cualidades de una buena demostración:

- La demostración tiene que ser precisa.

- Demostrar el formato de la organización que se va a llevar a cabo.

- Utilizar la demostración y ejemplos en las tareas que se busca la creatividad y la resolución de problemas cognitivos.

- Hacer énfasis en la información importante de la tarea.

- Proveer de información sobre porqué la habilidad es desarrollada de cierta forma.

- Revisar el entendimiento después de la demostración.

- La demostración es repetida más de una vez.
- Utilizar la tecnología.

5. Seleccionar y organizar las indicaciones claves de aprendizaje. Las indicaciones claves de aprendizaje son una palabra o frase que identifica y comunica a un ejecutante los puntos críticos de los movimientos de la habilidad o tarea. Una buena indicación clave tiene las siguientes características:

- Precisa.
- Crítica sobre la tarea que se va a presentar.
- Pocas en número.
- Apropiaada a la edad y etapa de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, es importante recordar que la comunicación precisa y las demostraciones completas son componentes vitales de la calidad de la presentación de la tarea (Hall, Heidorn y Welch, 2011). Sin embargo, el profesor tiene que cuidar que las demostraciones guíen y no restrinjan el proceso de aprendizaje, y que al mismo tiempo se asegure que el alumno tiene cierto grado de autonomía (Williams y Hodges, 2005). Además de comunicar un número adecuado de indicaciones claves, dar indicaciones claves precisas, proveer indicaciones claves cualitativas, proporcionar directrices claras (Rink, 1994, 2013) y comprensibles sobre la actividad (Curran, Hill y Niemiec, 2013, Reeve, 2009) de forma positiva para que el alumno pueda alcanzar el objetivo de las diferentes actividades (Smith et al., 2015).

Investigaciones realizadas sobre el comportamiento del profesor, en específico sobre la presentación de las tareas (Gusthart, Kelly y Rink, 1997; Hall et al, 2011; Werner y Rink, 1989), han permitido concluir que la presentación de las tareas de calidad son un factor que contribuye a la enseñanza efectiva y, a su vez, al aprendizaje de los estudiantes (Hall et al., 2011). Es decir, es una de las variables predictoras de la eficacia pedagógica (Smoll y Smith, 2001).

### **Investigaciones sobre presentación de las tareas**

Tristán et al. (2016) validaron la Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE), que permite evaluar la eficacia de la presentación de la tarea de un entrenador en deportes de conjunto e individuales. Además, los resultados prestan un apoyo sustancial de la relación de la escala con las variables estudiadas por SDT en el contexto deportivo como son los estilos interpersonales del entrenador (apoyo a la autonomía y control), satisfacción y frustración necesidades psicologías básicas (competencia, autonomía y relación). Los resultados revelaron una relación positiva significativa entre la eficacia de la presentación de tareas y el apoyo a la autonomía y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por el contrario, la eficacia de la presentación de tareas mostró una relación negativa significativa con la frustración de las necesidades psicológicas básicas, pero también con el estilo controlador.

En un estudio realizado por Garza-Adame et al. (2017), encontró que cuando el entrenador presenta las tareas de forma eficaz, crea las condiciones para que los atletas experimenten un sentido de volición, elección, desarrollo personal y satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Así como, en la vitalidad subjetiva de los atletas universitarios, Además, comprobó que las necesidades psicológicas básicas son mediadores totales entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva, es decir, que para que el entrenador impacte en el bienestar psicológico de los atletas, debe considerar satisfacer las necesidades psicológicas básicas al realizar la presentación de las tareas con calidad. También, señala que la presentación de las tareas debe ser considerada por los entrenadores como un aspecto importante que impacta en la salud psicológica de los deportistas y no solamente como un aspecto pedagógico.

En una investigación realizada por Tristán et al. (2019) en la educación física confirman los resultados obtenidos en el deporte. Los resultados indicaron que la presentación de las tareas actuó como predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y que éstas a su vez predijeron positivamente la vitalidad subjetiva. Además, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas



medió parcialmente la relación entre la percepción que tiene el alumno de la presentación de las tareas por el profesor y el bienestar psicológico de los mismos en la educación física. Además, señalan que la presentación de las tareas debe ser comunicada por el profesor con las siguientes características: hacer énfasis en los elementos cualitativos críticos del movimiento deseado; comunicar las tareas a través de claves de aprendizaje cualitativas precisas, en forma concisa, y con un número apropiado para el alumno (Landin, 1994; Masser, 1993; Rink, 2010), ofrecer instrucciones verbales claras, demostrar las actividades, proporcionar una justificación para sus solicitudes, ofrecer recomendaciones, y considerar las perspectivas de los alumnos (Garza-Adame et al., 2017; Tristán et al., 2016).

### **Feedback.**

Proporcionar información sobre la respuesta producida por el alumno, o feedback, es una de las variables más utilizadas por los investigadores debido al efecto que ejerce sobre la práctica y el aprendizaje de habilidades. Además, se ha demostrado que desde la infancia hasta la madurez de las personas el feedback es importante (Dosil, 2004). Por lo antes mencionado, es trascendental que los alumnos conozcan que es lo que están haciendo bien y cuales son las áreas de oportunidad que tienen para poder lograr el aprendizaje. Por eso, los profesores tienen que observar el progreso del estudiante y proporcionar el feedback adecuado, que conduzca a mejorar el rendimiento motor y el aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, y Cogerino, 2007).

Siedentop (1998) define el feedback como una información relativo a una respuesta que se utilizará para modificar la respuesta siguiente. Por su parte Piéron (1999) define el feedback como una información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar las conductas incorrectas y conseguir los resultados previstos. Asimismo Rink (2010) dice que el feedback es la información que reciben los alumnos acerca de su rendimiento.

Sin embargo, Ryan (1982) diferenció el feedback en dos categorías: feedback positivo controlado (p.e., “lo hiciste como esperaba que lo hicieras”) y el feedback positivo informacional (p.e., “hiciste bien la tarea”). Mientras que al feedback negativo,

Mouratidis et al. (2010) lo denominaron feedback correctivo, al cual también se le denominó como constructivo por Amorose y Weiss (1998).

Para Mouratidis et al. (2010) el feedback correctivo son las declaraciones del profesor que transmiten mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores. Es decir, el FB correctivo se centra más en los aspectos de calidad en la realización de la tarea o proceso que ha fracasado el alumno para hacerlo bien.

El feedback tiene por objeto informar al alumno sobre su realización motriz, ayudarlo a modificar su comportamiento, evaluar sus progresos y describir su acción (Piéron 1999). Sin embargo, los profesores eficaces, antes de otorgar un feedback primero se asegura que todos los estudiantes estén practicando apropiadamente. La tarea es apropiada para los alumnos, ellos no necesitan que se pare la tarea, porque la están practicando como se planeó y las indicaciones y componentes críticos fueron entendidos. Después otorgan una retroacción individualizada (Graham, 2008).

Por su parte Piéron (1996) considera que el feedback resulta de la siguiente serie de decisiones que debe tomar el profesor:

1. Observar e identificar los errores de los alumnos.
2. Decidir si reacciona o no.
3. Determinar la naturaleza y la causa del error.
4. Intervenir.
5. Llevar a cabo un seguimiento del feedback.

Para Magill (1994) lo que es importante en la situación de la instrucción es que tipo de feedback externo proveer y cuándo proveerlo. Señala que esto fue determinado a partir de las siguientes relaciones entre el feedback externo y las habilidades de aprendizaje:

Evaluar la habilidad. Es importante, en cualquier situación de enseñanza, evaluar las necesidades del feedback externo, determinado a partir de las características específicas de la habilidad que se va a enseñar. Primero, la habilidad

que se va a enseñar no le permite al alumno detectar información sensorial crítica de feedback. Segundo, sí la habilidad que se va a enseñar involucra la adquisición de un nuevo concepto, entonces es esencial para tener éxito en el rendimiento. Tercero, sí la habilidad le provee al alumno toda la información necesaria para aprenderla, entonces el feedback externo no es necesario. Estas habilidades son raras, pero se presentan. Cuarto, habilidades donde el resultado es fácil de determinar, pero los requisitos de coordinación de sus miembros para producir alto nivel de rendimiento son difíciles de desarrollar. Requiere conocimiento del rendimiento acerca de las características de los movimientos de coordinación. Sin este conocimiento, la habilidad puede ser aprendida en un grado muy limitado; sin embargo, el otorgar un feedback externo basado en las características de coordinación del movimiento mejora el nivel de rendimiento alcanzado.

Evaluar las características del feedback externo. Es importante evaluar el feedback externo que se va a proveer en una situación para determinar si el feedback puede atraer la atención de los alumnos, tanto que lo distrae del feedback intrínseco esencial de la tarea, que lo puede hacer dependiente del feedback extrínseco. El mensaje aquí es que el profesor debe conocer la habilidad lo suficientemente bien. Que el tipo de feedback externo utilizado no lo lleve a una dependencia. Por lo tanto el profesor debe de conocer muy bien la habilidad y el tipo de feedback externo.

Evaluar el significado del feedback externo. El feedback externo es una forma de comunicación con el alumno acerca de su rendimiento de la habilidad que está aprendiendo. Por lo tanto es importante tomar en cuenta cuál información tendrá más influencia en el alumno. Esta valoración de las necesidades del alumno es crítica para facilitar el aprendizaje de la habilidad.

Una vez que se ha hablado del objetivo del feedback también señalaremos las dos funciones esenciales que tiene el mismo según Piéron (1996, 1999, 2000):

a) Evaluación destinada a producir efectos de refuerzo. Entre 25 y 50% de las reacciones adoptan un aspecto evaluador, mediante el cual el profesor informa al alumno de la calidad de su presentación, utilizando un mensaje de aprobación o de reprobación al que normalmente se le considera positivo o negativo. Estos tipos de

mensajes son clasificados en las siguientes categorías por el mismo autor: Feedback aprobador simple, Feedback aprobador específico, Feedback reprobador simple, Feedback reprobador específico, y Feedback específico neutro.

b) Información. Transmite un mensaje relativo a la eficacia de la acción, a los errores que se han cometido y a los medios para corregirlos. En él podemos encontrar especialmente la identificación de los elementos correctos de la realización, la explicación de las causas de los errores, la descripción de los medios necesarios para efectuar las correcciones e incluso una explicación de las razones para cambiar.

El mismo autor considera que desde un punto de vista didáctico, la información relativa a la manera en que el alumno realiza su gesto o acción tiene más importancia que un conocimiento elemental del resultado. Por lo tanto el mismo autor considera que para facilitar los resultados del aprendizaje el feedback debe de ser:

- Ser pertinente y apropiado, trasladar un diagnóstico correcto adaptado a las habilidades de los alumnos e intervenir sobre los elementos claves de la habilidad.
- Que permita una confirmación clara de los patrones generales de las habilidades que van a ser aprendidas.
- Tratar con un número limitado de ítems y criterios.
- Ser estructurado en una forma que los ítems sean clasificados de acuerdo con una escala importante. Los aspectos más importantes deberían ser presentados al inicio o al final del mensaje.
- No ser acompañado por “distracción”, información o actividades que traten con otras habilidades. El enfoque debe ser sobre lo que en ese momento se esté trabajando.
- Ser coherente con las necesidades de los alumnos, con las habilidades motoras y adaptadas a las posibilidades del procesamiento de la información de los alumnos.

El feedback tiene un objetivo y unas funciones muy claras, sin embargo, es importante que el profesor tenga en consideración que la forma en cómo se comunica el feedback correctivo puede tener diferentes efectos dependiendo de cómo es percibido por los atletas (Mouratidis et al., 2010); dicha percepción puede provocar diferentes estados motivacionales y resultados diversos en el comportamiento de los alumnos en el contexto de la educación física (Hein y Koka, 2007). Estas variaciones en el ambiente psicológico creadas por otros significativos (como el profesor) son determinantes de la calidad del compromiso del alumno en la sesión (Balaguer et al., 2012).

El profesor de educación física al momento de comunicar el feedback correctivo debe de señalar al alumno los errores que está cometiendo y especificar de forma clara qué está haciendo mal (Ríos, 2015). Además de presentar diferentes soluciones al problema que se tiene para desarrollo la habilidad, y considerar el punto de vista del alumno en la solución al problema (Palacios, 2016). Finalmente, tener objetivos alcanzables y que se le den a conocer al alumno (Palacios, 2016) para que los alumnos perciben el feedback correctivo como más justo, menos amenazante, significativo y legítimo (Ríos, 2015). Todo lo anterior, permitirá que el alumno reconozca sus propias debilidades, tenga mayor compromiso para el aprendizaje y desarrollo de sus habilidades (Ríos, 2015; Palacios, 2016), de tal manera que mantenga una sensación de confianza en la mejora de sus propios errores y que no se sienta incompetente en las tareas que realiza a pesar que el feedback correctivo contiene información de bajo rendimiento (Amorose y Weiss, 1998; Mouratidis et al., 2010). Además, el profesor debe de hacer sentir al alumno que el feedback que le dio es justo y sincero, y buscar generar confianza en él (Bandura, 1977).

### **Estudios sobre feedback correctivo**

En la investigación realizada por Magill (1994) señala que en el feedback externo, los componentes críticos son los conocimientos y las respuestas a las preguntas siguientes: saber cuál información dar, cómo darla y con qué frecuencia.

Pellet y Harrison (1995) concluyen que los alumnos con un nivel de desarrollo de las habilidades bajo y alto, después de un feedback específico, congruente y correctivo, mejoraron su rendimiento en los diferentes tipos de tareas.

Por su parte Tan (1996), demuestra que no existe diferencia en la estructuración del feedback de los profesores principiantes y con experiencia. Sin embargo, se presentaba una variabilidad considerable en la organización y complejidad de sus mapas conceptuales, principalmente en: a) el número de percepciones de los indicadores y sus relaciones y, b) los niveles conceptuales de indicadores interrelacionados. Sin embargo, no encontró diferencias significativas en el número de feedbacks otorgados de los profesores principiantes y los de experiencia.

En otro estudio, Silverman, Woods y Subramanian (1998) señalan que entre más tiempo se encontraba el alumno en actividad motriz, más era la necesidad de parte del profesor de otorgar un feedback. También, que se pueden cometer conclusiones erróneas si el feedback es analizado de forma independiente de todas las demás variables. Además, señalan que es probable que influya más en el aprendizaje de los alumnos la combinación del monitoreo activo y el feedback relacionado con la estructuración de la organización de la habilidad ya que maximiza el tiempo de práctica y la práctica apropiada.

En el estudio realizado por Ryan y Yerg (2001) en el que los profesores otorgaban feedbacks de cerca o lejos a los alumnos que tenían un comportamiento ajeno a la tarea, los resultados indican que se disminuyeron los comportamientos ajenos a la tarea de los alumnos cuando se otorgaba un feedback a distancia y también se disminuyeron cuando se implementó la variable “feedback” en el estudio.

Por su parte Li, Solmon, Pervis y Chu (2007) concluyen que la naturaleza del feedback que los profesores proveen al alumno podría ser una importante variable en la creación del clima que involucra la tarea.

Por otra parte, el Feedback Correctivo puede proporcionarse en forma de control, por ejemplo, a través del uso de la crítica y el castigo (Amorose y Horn, 2000; Black y Weiss, 1992), la crítica no verbal (Allen y Howe, 1998), el regaño, el castigo no verbal y el modelado negativo, por ejemplo, simulando un error en la técnica del jugador (Lacy y Darst, 1985), y el control de la conducta no verbal, por ejemplo, la grabación o fruncir el ceño (Rankin, 1989).

En estudios realizados en el deporte se evidenció que los comportamientos de los entrenadores, como las medidas correctivas y las conductas, son independientes del apoyo a los comportamientos y que sólo estos últimos son factores predictores positivos de los resultados deseados, tales como, las actitudes favorables hacia el deporte y hacia el entrenador (Nicase, Cogerino, Bois y Amorose, 2006).

Mouratidis et al. (2010) encontraron que un feedback de apoyo a la autonomía, en comparación con el feedback de control, fue relacionado positivamente con las intenciones futuras de continuar en el ejercicio y con el bienestar, y una relación negativa con el malestar. Estas relaciones fueron parcialmente mediadas por la percepción legítima del feedback correctivo (es decir, el grado de aceptación de feedback correctivo), y, a su vez, por la motivación intrínseca, la regulación identificada, y la regulación externa para hacer deporte. Los investigadores indican que el feedback correctivo transmitido con un estilo de apoyo a la autonomía puede ser aún motivante, incluso en los casos en que dicho feedback transmite mensajes de muy baja competencia.

Por su parte, Tristán, Lopez-Walle, Cantú, Zamarripa y Sánchez (2013) encontraron que la cantidad de feedback correctivo socava la motivación intrínseca y esta a su vez, alteraba el afecto positivo del deportista.

Ríos (2015) encontró que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, éste a su vez, actuó como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Además, que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y,

éste a su vez, actuó como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva. También, que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, ésta a su vez, predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la cual, a su vez, predijo la vitalidad subjetiva de los jugadores. Finalmente, concluye que, es relevante la participación del entrenador en el contexto deportivo, al ser él quien promueve las condiciones de autonomía o de control al transmitir la información a los atletas, generando así las condiciones que promueven la percepción de legitimidad del feedback correctivo en los jugadores. Dadas estas condiciones, los deportistas percibirán una adecuada satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, las cuales, a su vez, promueven el bienestar en los jugadores.

En un estudio longitudinal realizado por Tristán, Barbosa-Luna, González-Gallegos, Tomás, y López-Walle (2017) hallaron que cuando los entrenadores otorgaron el feedback correctivo y era percibido como legítimo en la Toma 1, predecía la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la Toma 2 y éstas, a su vez, predicen la satisfacción con la vida en el Tiempo 2 de los jugadores. Asimismo, confirmaron que existía un efecto indirecto positivo entre el feedback correctivo percibido como legítimo en la Toma 1 y la satisfacción con la vida en la Toma 2. Finalmente, la frustración de las necesidades psicológicas básicas tiene una interrelación negativa cuando los entrenadores comunican un feedback correctivo y es percibido como legítimo en la Toma 1 y con la satisfacción con la vida en Toma 2. Concluyen que es muy importante el estilo interpersonal de comunicación por parte del entrenador para que los jugadores puedan percibir el feedback correctivo como legítimo y puedan entender y valorar feedback correctivo y a su vez, y satisfacer las necesidades psicológicas básicas y el bienestar de los atletas.



Two vertical lines, one red and one blue, running down the left side of the page.

# **CAPITULO II**

# **FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

## Fundamentos Metodológicos

### Población.

Profesores de nivel de primaria. El número de participantes del nivel de primaria fue de 2 profesores con 5 años de experiencia en la docencia y con un promedio de antigüedad del profesorado de 10 años. Los alumnos de las primarias que participaron en el estudio, fueron elegidos de forma aleatoria. Esta elección de los estudiantes se llevó a cabo de la siguiente manera: se seleccionaron a 30 educandos para cada clase de Educación Física de los 35 alumnos de 6 grado que se tuvo en promedio en cada escuela y después se eligieron 30 alumnos (15 niños y 15 niñas). A continuación se presenta la tabla que representa la secuencia del muestreo de los alumnos participantes en este estudio.

Tabla 1. *Secuencia del Muestreo de los Alumnos del Estudio.*

Promedio de alumnos	Proceso de selección
35 alumnos en clase	30 alumnos

### Instrumentos para la obtención de la información.

Los instrumentos que se utilizaron fueron: Escala de la presentación de las tareas (EPTE) y la escala de Cantidad de Feedback correctivo (CFC)

Tabla 2. *Variables e instrumentos de medición para el Profesor y Alumnos.*

VARIABLE	INSTRUMENTO
Comportamiento del Profesor	Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE)
Presentación de las tareas Feedback	Cuestionario para determinar la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC)

### Cuestionario para la Presentación de las tareas

Para medir la variable de Presentación de las Tareas (PT) se utilizara la Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE), desarrollada por Tristán et al. (2016). Las preguntas se enfocaron hacia la forma en la cual el profesor presenta las tareas, ejercicios o actividades a los alumnos. La escala está

compuesta por 11 ítems con respuesta tipo Likert que oscila desde (1) *completamente en desacuerdo* a (5) *completamente de acuerdo*. En las instrucciones se pide a los deportistas que califiquen a su profesor la forma en que presenta las tareas durante las clases o sesiones. Un ejemplo de ítem de la escala es: “Durante las clases o sesiones Mi profesor me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar”.

Tabla 3. *Categorías de observación de QMTPS.*

Factor	Ítems
A) Claridad (CL)	4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar 6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar 10. Mi profesor (a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo
B) Demostración (DEM)	3. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la <b>forma incorrecta</b> de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. 9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la <b>forma correcta</b> de realizar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. 11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la <b>forma de realizar el movimiento</b> a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.
C) Número adecuado/apropiado de indicaciones claves (NAP)	2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la realización del movimiento de la tarea 5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea ( <b>este ítem es negativo</b> )
D) Precisión de indicaciones claves (PLS)	1. Mi profesor me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la realización del movimiento de la tarea 7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocaren en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento
E) Indicaciones claves cualitativas (SCP)	8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar

La fiabilidad del instrumento está probada por el estudio de la construcción de esta escala por Tristán et al. (2016) con un alfa de Cronbach de .94. También se confirmó con los datos obtenidos de igual valor con un alfa de Cronbach de .94 con el estudio de Garza-Adame et al. (2014).

### Cuestionario para medir el Feedback correctivo

Cuestionario de las percepciones del Feedback del Alumno de Nivel Primaria adaptado por Tristán, López-Walle, Castillo, Tomás y Balaguer (2012). Este cuestionario está compuesto por 16 ítems con 4 subescalas cada uno con 4 preguntas dando 16 en total y con respuesta tipo Likert que oscila desde (1) *completamente en desacuerdo* a (5) *completamente de acuerdo*. Los estudiantes responden a la pregunta ¿En qué medida es cierto que tu profesor(a) de Educación Física te señala los errores? La fiabilidad del instrumento se comprobó por Ríos (2015) obteniendo un alfa de Cronbach de .83.

Tabla 4. *Categorías de observación del CCFC*

Sub escala	Texto del ítem
Cantidad de Feedback Correctivo (CFC)	1.En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.
	5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles
	9.En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores
	13.En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.
Percepción Legítima (PL)	2.Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo
	6.Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo
	10.Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.
	14.Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.
Oportunidad para aprender (OPA)	3.Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto
	7.Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto
	11.Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender
	15.Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar
Percepción ilegítima (PI)	4.Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido

8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.

12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso

16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido

---


### ***Descripción de la recogida de datos.***

#### **Procedimiento general.**

Para la aplicación de los instrumentos, se solicitó autorización a los directores de las escuelas participantes y se les proporcionó un ejemplar del instrumento. Todos los participantes y sus padres recibieron información verbal sobre la investigación y dieron su consentimiento informado antes de la recopilación de los datos. Los cuestionarios fueron contestados de forma anónima y voluntaria y fueron administrados por al menos un investigador quien explicó a los participantes cada uno de los ítems antes de que fueran contestados. Por ejemplo, para el ítem 7 (“Mi profesor(a) me comunica de manera precisa (colocación de manos, pies, etc.) en qué me debo enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento”), de la Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador, fue utilizado un esquema gráfico en el que se explicaba y demostraba el constructo “bases del análisis de la mecánica del movimiento”. La administración de los instrumentos se realizó en un horario regular de clases y tuvo una duración aproximada de 25 minutos, en la cual, el profesor de educación física no estuvo presente en ningún momento.

#### **Análisis de los datos.**

Se realizaron análisis descriptivos de cada una de las variables del estudio (rango, media, desviación típica, curtosis y asimetría). Los análisis descriptivos se realizaron mediante el software estadístico SPSS 24.0.

Two vertical lines, one red and one blue, run down the left side of the page.

# **CAPITULO III**

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

## Resultados y discusión

En el presente capítulo se presentarán los resultados de la investigación a la vez que se hará la discusión de los mismos. Los resultados obtenidos por los profesores se analizaron según las evaluaciones realizadas. Así mismo se discutieron las conclusiones partiendo de los objetivos planteados para la presente investigación, comparando los resultados encontrados entre los profesores y con la literatura existente.

Los resultados se presentaran por cada profesor, y están organizados en dos etapas. Primero, se describirán en forma general los comportamientos de los profesores de la Presentación de las Tarea (PT) y en seguida los de Cantidad del Feedback Correctivo (CFC).

Según Piéron (1999) y Siedentop (1998) los comportamientos del profesor antes mencionados, son las principales funciones que se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que son las variables empleadas en el análisis y discusión de los resultados. Además también se seleccionaron estas variables porque, según Januario (1996), existe una influencia decisiva en la naturaleza de la participación del alumno en la clase por los comportamientos del profesor de la Presentación de las Tareas y del Feedback Correctivo en la sesión.

En primer lugar se presentan los resultados del **Cuestionario de la Presentación de las Tareas** de los 2 profesores. Primeramente se analizó el coeficiente de la Escala de la Presentación de las Tareas del profesor No. 1 de los 11 ítems dándonos un coeficiente de alfa  $\alpha = .64$ , lo que representa una aceptable consistencia interna.

### **Profesor No 1**

En la Tabla 5, se presentan los resultados descriptivos para cada subescala de la Presentación de las Tareas para el profesor No 1, donde la Claridad (CL) nos arrojó una media de 3.76 con una desviación típica de .61, con una asimetría de .20 y una curtosis de -.22. La Demostración (DEM) nos dio una media de 3.39, una

desviación típica de .70, una asimetría de -.95 y una curtosis de 1.09. El Número adecuado de Pistas (NAP), una media de 3.33, una desviación típica de .43, una asimetría de .87, y una curtosis de 1.36. La Precisión de las Señales (PLS), nos dio una media de 3.62, una desviación típica de .83, una curtosis de -.53 y una asimetría de -.15. Las Señales Cualitativas Proporcionadas (SCP) nos dio una media de 3.84 una desviación típica .87, una asimetría de -.53 y una curtosis de -.15.

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1.*

Subescala	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
CL	3.76	.61	.20	-.22
DEM	3.39	.70	-.95	1.09
NAP	3.33	.43	.87	1.36
PLS	3.62	.83	-.58	1.98
SCP	3.84	.87	-.53	-.15

*Nota:* CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales.

Los resultados de los estadísticos descriptivos de las subescalas nos indican que el profesor de educación física comunica de manera precisa al alumno en que se va a enfocar durante la ejecución de la actividad, haciendo énfasis en que el alumno conozca el modelo o patrón de movimientos más eficaz para prevenir lesiones. También, los resultados nos demuestran que se preocupó por tener claridad en la información que presentaba, siendo esta una variable predictora de la eficacia pedagógica (Smoll y Smith, 2001) o de la presentación de las tareas de los docentes más efectivos (Hall et al., 2011; Rink, 1994, 2010; Werner y Rink, 1989). Aunque es importante señalar que las medias de las subcategorías de la presentación de las tareas no son altas. Esto nos señala que es un profesor que requiere trabajar para desarrollar la habilidad para presentar las tareas, principalmente en realizar la presentación y explicación al mismo tiempo. Así como presentar un número adecuado de indicaciones en las que se tiene que enfocar el alumno, que son las medias más bajas de este profesor.



Por otra parte, se analizaron los resultados descriptivos del cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el ítem con el valor más alto ( $M = 3.90$ ) fue “*Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente*” y la media mas baja ( $M = 2.97$ ) fue del ítem “*Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea*”.

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 1*

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	3.90	.92	-.92	1.79
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	3.53	.82	.29	-.40
Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3.50	1.14	-.53	-.17
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	3.77	1.19	-.95	.18
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	2.97	.85	-.65	2.13
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	3.63	.85	.09	-.59
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	3.30	1.21	-.63	-.27
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	3.80	.89	-.53	-.15

9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos	3.13	1.46	-.17	-1.27
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	3.87	.94	-.80	1.38
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	3.53	1.01	-.64	1.06

Los resultados nos demuestran que el profesor No.1 conoce la técnica para realizar la actividad y le informa a los alumnos sobre en qué se tiene que enfocar al momento de realizar la tarea. Sin embargo, se observa que no es un profesor que demuestre y explique al mismo tiempo las tareas. Por lo tanto, este profesor no cumple con una de las características de la presentación de las tareas de los profesores eficaces (Rink, 1994), ya que no asocia la demostración con la explicación y esta mejora la eficacia del profesor al presentar las tareas (Werner y Rink, 1989). Se puede concluir que es necesario que los profesores trabajen, primero en tener claridad y posteriormente en realizar la presentación de las tareas realizando una demostración y explicación al mismo tiempo con la finalidad que todos los alumnos puedan comprender lo que van a realizar. También, es importante señalar que el profesor no se debe de olvidar de explicar de manera precisa en que se van a enfocar los alumnos al momento de realizar la tarea porque las actividades en la educación física tienen muchos distractores que pueden impedir que el alumno se centre en el aprendizaje.

### **Profesor No 2**

Los resultados descriptivos del Cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 2 se presentan a continuación. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más alto de la media fue 4.93 del ítem 6 “*Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar*” y el más bajo de la media fue de 4.43 del

ítem 9 “*Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos*”.

Tabla 7. *Estadísticos descriptivos de las subescalas de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No.2.*

	M	DT	Asimetría	Curtosis
CL	4.87	.23	-1.47	.96
DEM	4.67	.53	-1.58	1.29
NAP	4.85	.30	-1.91	2.75
PLS	4.77	.49	-2.50	6.31
SCP	4.91	.31	-2.81	6.31

*Nota:* CL = Claridad, DEM = Demostración, NAP= Número adecuado de pistas, PLS = Precisión de las señales, SCP = Señales cualitativas proporcionales.

Los resultados nos demuestran que el profesor No. 2 tienen unas medias muy cercanas al valor máximo. Estos resultados son diferentes a los obtenidos en este mismo estudio con el profesor No 1. Los resultados nos indican que el profesor No 2 cumple con las características de la presentación de las tareas de los profesores eficaces (Rink, 1994), ya que tiene claridad, explica, demuestra las tareas y enfoca a los alumnos en lo que van a trabajar en la tarea. Nuestros resultados nos permiten señalar que es posible ser eficaz al momento de realizar la presentación de las tareas y que los profesores necesitan presentar la tarea haciendo énfasis en los elementos cualitativos críticos del movimiento deseado; comunicar las tareas a través de claves de aprendizaje cualitativas precisas, en forma concisa, y con un número apropiado para el alumno (Landin, 1994; Masser, 1993; Rink, 2010); ofrecer instrucciones verbales claras, demostrar las actividades, proporcionar una justificación para sus solicitudes, ofrecer recomendaciones, y considerar las perspectivas de los alumnos (Garza-Adame et al., 2017; Tristán et al., 2016).

Por otra parte se analizó los resultados descriptivos del Cuestionario de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE). Del profesor No. 2 que realizó la Planeación Escrita dándonos los siguientes resultados. Los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más alto ( $M = 4.93$ ) fue el ítem 6

“Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar” y el más bajo ( $M = 4.43$ ) fue el ítem 9 “Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos”.

Tabla 8. *Descriptivos de los ítems de la Escala de la Presentación de las Tareas (EPTE) del profesor No. 2.*

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
1. Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.	4.80	.76	-4.66	23.13
2. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	4.80	.48	-2.50	6.06
3. Mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.77	.63	-3.41	13.24
4. Mi profesor (a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	4.83	.38	-1.88	1.66
Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Profesor de Educación Física	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
5. Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	4.90	.30	-2.81	6.31
6. Mi profesor (a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar	4.93	.25	-3.66	12.21
7. Mi profesor (a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento	4.73	.52	-1.87	2.93
8. Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	4.90	.30	-2.81	6.31
9. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el	4.43	1.13	-2.17	4.15

---

movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos				
10. Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	4.83	.46	-2.93	8.64
11. Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	4.80	.76	-4.67	23.13

---

Los resultados nos refieren que la media más alta de la subescala de La Claridad es el ítem: “Mi profesor(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo” y fue de 4.93. Por otra parte, la media más alta de la subescala de la Demostración es “Mi profesor (a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.” y fue de 4.80. En la subescala de Número Adecuado/apropiado de indicaciones Claves la media más alta es el ítem “Mi profesor (a) me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.” y es de 4.90. En la subescala de Precisión de indicaciones Claves la media más alta es el ítem “Mi profesor (a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente” con 4.80 .Finalmente, en la subescala de Indicaciones Claves Cualitativas es el ítem “Mi profesor (a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.” y fue de 4.90. Los resultados son similares a los obtenidos por el profesor No 5. Aunque, son diferentes a los datos obtenidos de los demás profesores.

Los resultados del profesor No. 2 nos permiten señalar que es un profesor que si realiza correctamente la presentación de la tarea, que es el comportamiento más importante en el proceso de enseñanza observando que el profesor comunica a sus alumnos claramente lo que tiene que hacer y cómo hacerlo, así como mostrándole visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos. Aunque, tiene una media

muy alta en el ítem “el profesor (a) le comunica demasiados elementos a enfocarse sobre la ejecución del movimiento de la tarea a realizar”. Esto quiere decir que el profesor probablemente les pida a los alumnos diferentes aspectos en los que se tienen que enfocar en la tarea. Esto podría generar que los alumnos no logren el aprendizaje. Sin embargo, el profesor tiene Precisión en las indicaciones claves, ya que le informa al alumno de los elementos a enfocarse sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente. Por último, le proporciona las Indicaciones Claves Cualitativas informándole sobre los elementos de calidad en los que tiene que enfocarse en el proceso del movimiento o tarea que se va a realizar. Mostrando la importancia de la presentación de las tareas motrices en la asignatura de educación física para el desarrollo en el alumnado de un código de comportamientos que concierne a aspectos muy importantes de la vida social. Nos referimos a las diferentes formas en las que los niños y niñas se vinculan a las tareas motrices, como un conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere la intervención de las conductas motrices de uno o más participantes. Permitiendo que el estudiante lo perciba claramente y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje didáctico completo.

### **Resultados del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo**

En segundo lugar se presentan los resultados del **Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo** de los 2 profesores.. En primer lugar se analizó el coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del primer profesor de los 16 ítems dándonos un coeficiente de alfa  $\alpha = .68$ , lo que representa una buena consistencia interna.

A continuación, en la Tabla 9 se presentan los resultados descriptivos para cada sub escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No 1 donde la Cantidad de Feedback Correctivo (CFC) nos arrojó una media de 3.55 con una desviación típica de .76, una asimetría de .18 y una curtosis de -.20. La percepción Legítima (PL) nos dio una media de 3.79, una desviación típica de .89, una asimetría de -.51 y una curtosis de -.04. Para la escala de Oportunidad Para Aprender (OPA),

obtuvimos una media de 4.15, una desviación típica de .67, una asimetría de -.33, y una curtosis de -1.04. Para la Percepción Ilegítima (PI), nos dio una media de 2.19, una desviación típica de .94, una curtosis de .69 y una asimetría de .16.

Tabla 9. *Estadísticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1.*

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
CFC	3.55	.76	.18	-.20
PL	3.79	.89	-.51	-.04
OPA	4.15	.67	-.33	-1.04
PI	2.19	.94	.69	.16

*Nota:* CFC = Cantidad de Feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

Los resultados nos indican que los alumnos perciben que con el feedback correctivo que les comunica el profesor, ellos pueden aprender algo de lo que les dice el profesor. También, nos permite señalar que en general los alumnos aceptan el feedback correctivo, porque la media más baja fue para la Percepción Ilegítima. Esto quiere decir que el profesor justifica y es claro en el feedback que transmite a sus alumno. Sin embargo, es importante que el profesor trabaje en desarrollar la habilidad para otorgar un feedback correctivo que permita que los alumnos reconozcan sus propias debilidades, tenga mayor compromiso para el aprendizaje y desarrollo de sus habilidades (Ríos, 2015; Palacios, 2016) para que mantenga el alumno una sensación de confianza en la mejora de sus propios errores y que no se sienta incompetente en las tareas que realiza a pesar que el feedback correctivo contiene información de bajo rendimiento (Amorose y Weiss, 1998; Mouratidis et al., 2010).

En la Tabla 10 se presentan la media, desviación típica, asimetría y curtosis, para cada uno de los 16 ítems que conforman la escala del CCFC del profesor No. 1. Los valores más altos fueron para el ítem 7 “*Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto*” con una media de 4.30, por otra parte la media más baja fuera para el ítem 4 “*Si mi*

*profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido”* con un valor de 1.90.

Tabla 10. *Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 1.*

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	M	DT	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	3.70	1.05	-.47	-.083
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	3.97	.89	-.56	-.26
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.20	.76	-.36	-1.14
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.90	.96	1.46	2.84
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	3.60	1.13	-.19	-1.34
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	3.57	1.36	-.64	-.84
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.30	.65	-.38	-.61
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	2.27	1.11	1.20	.96
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.43	.73	1.40	.49
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	3.57	1.22	-.41	-1.06
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	3.87	1.05	-.82	.47



12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso. MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	2.27	1.23	.88	-.15
13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	3.47	1.11	-.40	-.68
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.07	1.05	-1.87	3.78
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.17	.75	-.29	-1.09
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	2.33	1.29	.85	-.26

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de la Cantidad de Feedback correctivo fue el ítem: *“En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.”* y fue de 3.70. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legítima es *“Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar”* y fue de 4.07. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *“Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.”* y es de 4.20. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegítima es el ítem *“Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.”* y fue de 2.33.

Esto nos indica que el profesor No 1 si otorga feedback correctivo a los alumnos señalándoles los errores, e indicándoles correctamente qué es lo que están haciendo mal. Además los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para aprender algo en la clase. Permitiendo que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje. Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que el profesor No 1 facilita el aprendizaje de los estudiantes porque observa el progreso del alumno y le proporciona una retroalimentación que le permite mejorar

su rendimiento (Nicaise et al., 2007). Además, que el profesor otorga un feedback eficaz porque le dice al alumno de forma específico en que parte del proceso de enseñanza, es necesario modificar la ejecución del movimiento (Graham, 2008; Nicaise, 2006). Estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Además que el profesor observa el movimiento y otorga un feedback correctivo señalándole al estudiante de forma específica que es lo que necesita mejorar (Rink, 2010).

A continuación se presenta el coeficiente de la escala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No. 2 de los 16 ítems dándonos un valor del coeficiente de alfa  $\alpha = .61$ , lo que representa una regular consistencia interna.

En la Tabla 11, se presentan los resultados descriptivos para cada subescala de la Cantidad del Feedback Correctivo del profesor No 2 donde el CFC nos arrojó una media de 3.91 con una desviación típica de .98 con una asimetría de -.830 y una curtosis de -.291. La PL, nos dio una media de 4.49, una desviación típica de .61, una asimetría de -1.10 y una curtosis de .169. La OPA, una media de 4.67, una desviación típica de .55, una asimetría de -.2.47, y una curtosis de 7.63 y para la PI, nos dio una media de 1.86, una desviación típica de 1.02, una curtosis de 1.16 y una asimetría de 1.27.

Tabla 11. *Estadísticos descriptivos de las subescalas del Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2.*

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
CFC	3.91	.98	-.83	-.29
PL	4.49	.61	-1.10	.17
OPA	4.67	.55	-2.46	7.63
PI	1.86	1.02	1.16	1.27

*Nota:* CFC = Cantidad de feedback correctivo, PL = Percepción legítima, OPA = Oportunidad para aprender, PI = Percepción ilegítima.

Los resultados nos indican que los alumnos perciben que el feedback correctivo que les comunicó el profesor, ellos pueden aprender algo de lo que les dice el profesor. Este resultado es similar al del profesor 2 de este estudio. Aunque la media del feedback correctivo del profesor 2 es más cercana al valor más alto. También las medias de la Cantidad de Feedback Correctivo, y Percepción Legítima son más altas. Además, la media de Percepción Illegítima es menor en el profesor 2. Esto quiere decir que el profesor 2 creó las condiciones para que los alumnos experimentaran una sensación de auto-aprobación del feedback correctivo (Ríos, 2015) al indicarle al alumno los errores que estaba cometiendo y especificando de forma clara qué estaba haciendo mal (Tristán et al., 2018). Esto permitió que los alumnos percibieran el feedback correctivo como más justo, menos amenazante, significativo y legítimo (Ríos, 2015). Los resultados nos señalan que los profesores de educación física tienen que revisar que los alumnos acepten el feedback correctivo, porque esto permitirá que el alumno reconozca sus propias debilidades, tenga mayor compromiso para el aprendizaje y desarrollo de sus habilidades (Ríos, 2015; Palacios, 2016), de tal manera que mantendrá una sensación de confianza en la mejora de sus propios errores y que no se sienta incompetente en las tareas que realiza a pesar que el feedback correctivo contiene información de bajo rendimiento (Amorose y Weiss, 1998; Mouratidis et al., 2010).

En la Tabla 12 se presentan los resultados descriptivos de cada uno de los 16 ítems que comprende el Cuestionario de la Cantidad del Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2 donde los valores máximos y mínimos oscilan entre (1-5) y en donde el valor más alto de la media fue 4.80 del ítem: *“Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar”* y el valor más bajo de la media fue de 1.60 del ítem *“Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido”*.

Tabla 12. *Descriptivos de los ítems del Cuestionario de Cantidad de Feedback Correctivo (CCFC) del profesor No. 2.*

MI PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) ME SEÑALA MIS ERRORES.	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
1. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te señala los errores.	4.37	1.13	-2.03	3.73
2. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo encuentro que él (ella) tiene justificación para hacerlo.	3.97	1.52	-1.27	.02
3. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo puedo aprender algo de esto.	4.60	1.04	-3.07	9.01
4. Si mi profesor(a) de educación física me señala mis errores, yo me siento personalmente ofendido.	1.70	1.34	1.78	1.81
MI PROFESOR(A) ME HACE CONSCIENTE DE MIS PUNTOS DÉBILES				
5. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te hace consciente de tus puntos débiles.	3.10	1.94	-.12	-2.02
6. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aceptarlo.	4.63	.85	-3.15	11.48
7. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	4.47	1.07	-2.50	6.07
8. Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.	2.43	1.74	.67	-1.39
MI PROFESOR(A) ME CONFRONTA CON MIS ERRORES.				
9. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te confronta con tus errores.	3.70	1.56	-.93	-.70
10. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo puedo aceptar esto.	4.67	.61	-1.69	1.96
11. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	4.80	.48	-2.50	6.06
12. Si mi profesor(a) de educación física me confronta con mis errores, yo lo siento esto como un fracaso.	1.70	1.26	1.71	1.72
MI PROFESOR(A) ME DICE CLARAMENTE QUÉ ESTOY HACIENDO MAL.	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis

13. En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.	4.50	1.25	-2.42	4.54
14. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar.	4.67	.55	-1.41	1.20
15. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	4.80	.76	-4.66	23.13
16. Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo me siento personalmente ofendido.	1.60	1.25	1.98	2.60

Los resultados nos indican que la media más alta de la subescala de Cantidad de Feedback correctivo es el ítem: *“En qué medida es cierto que tu profesor(a) de educación física te dice claramente qué estás haciendo mal.”* y fue de 4.50. Por otra parte, la media más alta de la subescala de Percepción Legítima es *“Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo lo puedo aceptar”* y fue de 4.67. En la subescala de Oportunidad para Aprender la media más alta es el ítem *“Si mi profesor(a) de educación física me dice claramente qué es lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.”* y es de 4.80. Finalmente, en la subescala de Percepción Ilegítima es el ítem *“Si mi profesor(a) de educación física me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento esto como un fracaso personal.”* y fue de 2.43.

Estos resultados nos refieren que el profesor No 2 si les otorga feedback correctivo a sus alumnos señalándoles sus errores, e indicándoles correctamente qué es lo que están haciendo mal, además los estudiantes consideran el feedback correctivo como una oportunidad para corregir los errores que realizaron en la sesión. Además, de que el profesor les transmite claramente al alumno las correcciones dentro de la sesión de clases. Permitiendo que el estudiante lo perciba de forma legítima y lo vea como una oportunidad para lograr un aprendizaje completo. Tomando como referencia los resultados anteriores podemos decir que es de vital importante que el profesor de educación física transmita adecuadamente

el feedback correctivo, a sus alumnos ya que el profesor juega un papel trascendental en el contexto social de los alumnos al facilitar el aprendizaje de los educandos y al observar su progreso y proporcionarles el feedback adecuado que debería conducirlos a mejorar su rendimiento y su aprendizaje cognitivo (Nicaise et al., 2007). Por otra parte el feedback correctivo son las aportaciones que transmiten el mensajes sobre la forma de mejorar, después de los malos resultados o errores realizados en la clase (Mouratidis et al., 2010). Es decir, el Feedback correctivo se centra más en los aspectos de calidad en la realización de la tarea o proceso que ha fracasado el alumno para hacerlo bien. Por lo anterior podemos indicar, que el profesor otorga un feedback eficaz porque le dice al alumno de forma correcta y en que parte del proceso de enseñanza, es necesario modificar la ejecución del movimiento para corregir sus errores realizados en la clase (Graham, 2008; Nicaise, 2006).

Además que estos resultados coinciden con los obtenidos de este mismo profesor en la presentación de las tareas, ya que le señala al alumno que es lo que van a realizar y cómo hacerlo antes de iniciar la tarea o actividad (Rink, 1994) y engloba la explicación y demostración del gesto técnico (Piéron, 1996; Kelly y Melograno, 2004; Rink, 2013). Pero cuando le comunica las tareas a realizar este le proporciona demasiados elementos a enfocarse para la realización de la tarea y es importante recordar que la comunicación precisa y las demostraciones completas son componentes vitales de la calidad de la presentación de la tarea (Hall et al., 2011). Por eso, es que el profesor debe de otorga un buen feedback correctivo señalándole al estudiante de forma específica que es lo que necesita mejorar. Así como indicarles a sus alumnos en que parte del proceso de ejecución del movimiento del ejercicio ejecutado necesita poner más atención o preguntar al profesor si está realizando el correcto movimiento en los ejercicios practicados para que el estudiante valore la retroalimentación y lo vea como una oportunidad para aprender, pero que también no se sienta descontento a la hora de la realización de la tarea.

Los resultados de la presentación de las tareas y de la cantidad de feedback correctivo del profesor No 1 y 2 del estudio nos permiten inferir que la calidad de la

presentación de las tareas tiene una relación en la aceptación del feedback correctivo, porque el profesor No 2 tiene los mejores resultados en ambos comportamientos. Esto nos permite señalar que cuando el profesor tiene los conocimientos de los contenidos que enseña (gesto técnico) tiene mayores probabilidades de ser claro en la explicación, proveer al jugador de un modelo visual o un modelo del patrón del movimiento deseado (Hodges y Franks, 2002), tener una comunicación precisa y realizar demostraciones completas (Hall et al., 2011). Todo lo antes mencionado tendrá un impacto al momento de otorgar un feedback correctivo porque el profesor después de realizar la presentación de las tareas y en el momento en que los alumnos estén practicando la tarea el profesor observará el progreso del estudiante (Faucette y Patterson, 1990) en los aspectos específicos que el planteo en la PT para enseguida proporcionar el feedback adecuado, que debería conducir a mejorar el rendimiento motor y en la mejora del aprendizaje cognitivo del alumno (Nicaise et al., 2007).

También consideramos que al realizar una presentación de las tareas con calidad el profesor tendrá mayor facilidad para observar e identificar los errores de los alumnos, decidir si reacciona o no, determinar la naturaleza y la causa del error, intervenir (comunicar el feedback) y llevar a cabo un seguimiento del feedback (Piéron, 1996), porque el profesor en la presentación de las tareas proporciona un número adecuado de indicaciones claves, indicaciones claves precisas, indicaciones claves cualitativas, proporcionar directrices claras (Rink, 1994, 2013) y comprensibles sobre la actividad (Curran et al., 2013; Reeve, 2009) de forma positiva para que el atleta pueda alcanzar el objetivo de las diferentes actividades (Smith et al., 2015). Se puede señalar que el comunicar la presentación de las tareas de forma eficaz por parte de los profesor permite que los estudiantes se sientan capaces de comenzar a participar en las tareas de aprendizaje (Garza-Adame et al., 2017) y que el profesor de educación física tenga mayores probabilidades de comunicar un feedback correctivo centrado más en los aspectos de calidad en la realización de la tarea.



# **CAPITULO IV**

# **CONCLUSIONES**



## **Conclusiones**

El objetivo general del estudio fue conocer la relación de la presentación de las tareas y el feedback correctivo durante la clase de educación física. A continuación se presentan las conclusiones del estudio.

### **Primera conclusión:**

La presentación de las tareas comunicada de forma eficaz por parte de los profesores de educación física facilita comunicar un feedback correctivo centrado en los aspectos de calidad en la realización de la tarea.

### **Segunda conclusión:**

El informar en la presentación de las tareas por el profesor sobre los elementos de calidad en los que se tiene que enfocar el alumno en el proceso del movimiento que va a realizar, tiene una relación con que el alumno perciba el feedback correctivo como que él puede aprender algo de la retroalimentación y que lo experimente como una oportunidad para mejorar y aprender.



# **CAPITULO V**

## **LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN**

## **Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación.**

En este apartado describiremos de manera breve aquellas limitaciones y sugerencias que podrían tener alguna influencia en los resultados de esta investigación. No obstante, durante el transcurso de este estudio hemos ido presentado los motivos que justifican los distintos pasos que han ido configurando toda la actividad investigadora para este estudio.

### **Limitaciones:**

- No se realizaron análisis entre género de alumnos.
- La muestra del profesorado fue limitada.
- Sólo se consideró dos comportamientos del profesor para la investigación.
- Poca literatura reciente sobre la variable de la planeación:

Una limitante en el presente estudio ha sido la poca existencia de investigaciones que analicen en su totalidad las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunado que, algunos de esos estudios fueron desarrollados en otros niveles de enseñanza, con profesores en diferentes niveles de expertísimo. Además, la mayoría de los estudios sobre el pensamiento del profesor se enfocan hacia las decisiones preinteractivas e interactivas del proceso de enseñanza.

### **Futuras líneas de Investigación:**

- Diferenciar por géneros y edades de los alumnos
- Mayor muestra de maestros de Educación Física.

A pesar de las limitaciones del presente estudio, creemos que los resultados pueden contribuir en gran medida a la formación de los futuros profesores de Educación Física, sobre la perspectiva que tienen sobre la comunicación de la presentación de las tareas y el feedback correctivo.



# **CAPITULO VI**

# **REFERENCIAS**

---

## Referencias

- Allen, J. B., y Howe, B. L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 20, 280–299.
- Amorose, A. J., y Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 22, 63–84.
- Amorose, A. J., y Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 20, 395-420.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J. y Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well-and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619–1629.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Black, S. y Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309–325.
- Curran, T., Hill, A. P., y Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of 9 children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based 10 on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 35, 11 30-43.
- Curtis, B., Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1979). Scrutinizing the Skipper: A study of leadership behaviors in the dugout. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 391.
- Dosil, J. (2004). Psicología de la actividad física y del deporte. Madrid: McGraw-Hill.

- Faucette, N. y Patterson, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P. E. specialists versus non specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 106-144.
- Garza-Adame, O., Cruz-Palacios, F. C. y Tristán, J. (2014) Percepción de atletas universitarios sobre la presentación de tareas de sus entrenadores. Encuentro Internacional de Organismos Expertos en Cultura Física. Colima, Colima.
- Garza-Adame, O., Tristán, J. L., Tomás, I., Hernández-Mendo, A., & López-Walle, J. M. (2017). Presentación de las tareas, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bienestar en atletas universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.06.003>
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics. Chicago / Turabian Author Date. *Teacher (3a. Ed.)*. (Champaign.). Chicago USA.
- Griffey, D. C. y Housner, L. D. (1999). Teacher Thinking and Decision Making in Physical Education: Planning, Perceiving, and Implementing Instruction. En, C. Hardy y M. Mawer (Eds), *Learning and teaching in physical education* (pp. 203-214). London: Farmer Press.
- Gusthart, J. L., Kelly, I. M., y Rink, J. E. (1997). The validity of the qualitative measures of teaching performance scale as a measure of teacher effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 196-210.
- Hall, T. J., Heidorn, B., y Welch, M. (2011). A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills. *Physical Educator*, 68(4), 188-198.
- Hein, V., y Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. En Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (Eds.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 127-140). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hodges, N. J., y Franks, I. M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20, 793-811. [http:// dx.doi.org/10.1080/026404102320675648](http://dx.doi.org/10.1080/026404102320675648).
- Januario, C. (1996). *Do pensamento do professor a sala de aula*. Portugal: Almedina.
- Kelly, L. y Melograno, V. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Lacy, A. C., y Darst, P. W. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 256-270.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Li, W., Solmon, Lee, A, Purvis, G. y Chu, H. (2007). Examining the relationships between students' implicit theories of ability, goal orientations and the preferred type of augmented feedback. *Journal of Sport Behavior*, 30, 280-291.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Masser, L. (1993). Critical Cues Help First-Grade Student's Achievement in Handstands and Forward Rolls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(2), 301-312.
- Mesquita, I., Farias, C., Rosado, A., Pereira, F., y Moreno, M. (2008). La presentación de las tareas en función de la formación académica de los entrenadores de fútbol. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 20, 127-143.
- Metzler, M. W., y Young, J. C. (1984). The relationship between teachers' preactive planning and student process measures. *Research quarterly for exercise and sport*, 55(4), 356-364.
- Mosston, M. (1988). *Enseñanza de la Educación Física*. España: Paidós.

- Mouratidis, A., Lens, W., y Vansteenkiste, M. (2010). How You Provide Corrective Feedback Makes a Difference: The Motivating Role of Communicating in an Autonomy Supporting Way. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 32, 619-637
- Nicaise, V. (2006). Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A. y Cogerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, Junio 25(8), 915-26.
- Nicaise, V., Cogerino, G., Bois, J. y Amorose, A. (2006). Students' perceptions of teachers' feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Palacios, J. F. (2016) *Feedback orientado al cambio de calidad, necesidades psicológicas básicas y bienestar en deportistas universitarios* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México).
- Pellet, T. y Harrison, J. (1995). The influence of refinement on female junior high school students' volleyball practice success and achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 41-52.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (2000). Studying teaching effectiveness in physical education, research designs and findings. En Chin, M., Hensley, LD., Liu, Y. *Innovation and*



- Application of Physical Education and Sports Science in the New Millennium an-Asia-Pacific Prespective*. Hong Kong.
- Rankin, K. D. (1989). The Rankin Interaction Analysis System. En P. W. Darst, D. B. Zakrasjek, y V. Mancini (eds.) *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. pp. 107-111. 2ª edición.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44. 159 –175.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis MO: Mosby.
- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2013). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Ríos, R. M. (2015). *Feedback, necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva en futbolistas estudiantes de las preparatorias de la UANL* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México).
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, S. y Yerg, B. (2001). The effects of crossgroup feedback on off-task behavior in a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 172-188.
- Siedentop, D. y Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Silverman, S., Woods, A., y Subramaniam, P. (1998). Task structure, feedback to individual students, and skill levels in physical education. *Research quarterly for exercise and sports*, 69(4). 424-424.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P. y Duda, J. L. (2015). Development and validation of the Multidimensional Motivational Climate Observation System (MMCOS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37, 4–22.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2001). Conducting sport psychology training programs for coaches: Cognitive-behavioral principles and techniques. En Williams J. M. (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4<sup>th</sup> ed., pp. 378–393). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Tan, S. K. S. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-170.
- Tristán, J., Barbosa-Luna, Adrian E., Gonzalez-Gallegos, Alejandra G., Tomás, I., y López-Walle, J., (2017). Communicating the corrective feedback as legitimate, basic psychological needs and well-being of soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38. 169-0.  
ISSN 0895-2779.  
<https://journals.humankinetics.com/doi/pdf/10.1123/jsep.39.3.s1>
- Tristán, J., López-Walle, J. M. , Castillo, I., Tomás, I., y Balaguer, I. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de feedback correctivo en deportistas universitarios mexicanos. Poster.
- Tristán, J., López-Walle, J., Cantú, A., Zamarripa, J., y Sánchez, A. (2013). Perception of athletes on the amount of corrective feedback and the coach controlling style. 13<sup>th</sup> World Congress of Sport Psychology.
- Tristán, J., López Walle, J. M., Monreal Cristerna, J. P., Fernández Baños, R., y Tomas Marco, I. (2018). Cómo comunicar las tareas y el feedback correctivo de forma eficaz. En Ceballos Gurrola, O., Tristán Rodríguez, J. L., Rangel Colmenero, B. R., Medina Rodríguez, R. E., Cruz Castruita, R.

- M., y López Walle, J. M. (Eds.), *Actividad física y deporte* (pp. 211-218). Madrid: INDE.
- Tristán, J. L., López-Walle, J. M., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A., y Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach's task presentation scale: A quantitative self-report instrument. *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 68-77.
- Tristán, J., Vanegas-Farfano, M., Vergara-Torres, A., Medina-Corrales, M., Espino-Verdugo, F., y Tomás, I. (2019). Presentación de las tareas por el profesor, necesidades psicológicas y bienestar en alumnos de educación física. Artículo en revisión.
- Werner, P., y Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 280-297.
- Williams, A. M., y Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of sports sciences*, 23(6), 637-650.